

[特別支援教育]

共生社会の形成に向けた交流及び共同学習の在り方について —「障害のある人／ない人との関わり指向」と「援助のやりもらい意識」の分析から—

渡部 博*

1 問題の所在

平成24年7月、中央教育審議会初等中等教育分科会より「共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進」の報告がなされた。そこでは交流及び共同学習について「特別支援学校や特別支援学級に在籍する障害のある児童生徒等にとっても、障害のない児童生徒等にとっても、共生社会の形成に向けて、経験を広め、社会性を養い、豊かな人間性を育てる上で、大きな意義を有するとともに、多様性を尊重する心を育むことができる」とし、その推進を謳っている。

A盲学校は新潟県教育委員会より平成24・25年度の2年間にわたり、文部科学省指定特別支援教育に関する実践研究拡充事業（特別支援学校と小・中学校との交流及び共同学習の推進）の指定を受けて実践研究を行った。そして、この2年間で小学部と中学部の児童生徒が連携協力各校との間で実施した学校間交流及び居住地校交流に関する実践研究の成果と課題をまとめた。

障害児と定型発達児との交流においては双方が対等な意識で関わり合う状態が理想である。しかし実際の交流場面では、自ずと定型発達児が障害児を援助する役割を強いられることが多く、このことから双方の生徒たちには援助を与える立場と享受する立場といった援助の“やりもらい”の関係性や意識が生じ、これが対等な関わりを培う上で乗り越えなければならない障壁となっている。実際に、交流後の両者の自由記述からもこの“役割”に起因する記述が多く見られる。川間（1996）は、障害をもつ人々に対する態度に影響する諸要因には接触、知識、社会の変化等が挙げられ、接触経験の多い人は、障害をもつ人々との接触を望んでいる。そして、知識や接触は障害をもつ人に対する態度を好意的にするものであるが、しかし一方で知識や接触は「障害者」役割期待を強化していると指摘している。また接触はその形態が間接的より直接的な場合に、非構造的より構造的な場合に、被験者年齢が年長より年少の場合に、そして接触頻度が増加する場合により好意的になることが多いようであり（豊村・笹尾，2009）、特に視覚障害をもつ人との構造化された直接接触という点では山内（1982）が、協同事態を経ることで、協同後、協同事態の相手についてだけでなく、視覚障害をもつ人々一般に対する態度も好意的に変容することを報告している。また、徳田（1995）は、障害理解の発達段階を気づきの段階、知識化の段階、情緒的理解の段階、態度形成段階、受容的行動の段階の5段階として各段階に必要な教育内容を示し、障害理解の段階に応じた障害理解教育の必要性を説いている。

2 研究の目的

特別支援学校中学部の学校間交流については「実施相手校の意識・理解について」「実施相手校の受け入れ体制について」「自校（校内）の体制について」などが課題として挙げられている（久保山，2007）が、本稿ではまず前段で、筆者が所属する中学部において連携協力校であるB中学校との間で行った学校間交流の実践について、前述の課題に加えてWeb会議システムの有用性、合理的配慮の検討を含め、交流及び共同学習の計画、実施、評価の在り方を検討する。

本稿における後段では、定型発達児だけでなく学校間交流に参加した双方の参加者の意識形成について行った2つの分析及び検討について述べる。分析1では交流及び共同学習のねらい達成の視点から参加者の意識形成について分析、検討を行うことを通して、学校間交流が経験を広め、社会性を養い、豊かな人間性を育てることに貢献するのかを検証し、分析2では「障害のある人／ない人との関わり指向」と「援助のやりもらい意識」の2つの視点を設定し、これらから参加者の意識形成について分析、検討を行うことを通して、学校間交流が多様性を尊重する心を育むことに貢献す

* 柏崎特別支援学校のぎく分校

るのかを検証する。以上により、共生社会の形成に向けた交流及び共同学習の在り方を検討することを目的とする。

3 実践活動 ―平成25年度 学校間交流より―

(1) 生徒と教師の実態

A盲学校中学部の生徒数は10人であり、そのうち6人が重複障害学級の在籍である。日常の学校生活では固定された少人数のメンバーによる活動に限られていることから大人数での活動の経験に乏しく、新規の内容や相手との交流活動に際しては不安が高まることなどから積極的な交流が困難で、内容の深化が難しい傾向がある。B中学校は、その校区の小学校がA盲学校の小学部と学校間交流を実施していることから小学生時代にA盲学校の児童と直接交流した経験のある生徒も多く、視覚障害者に対する認知は比較的豊かである。交流に参加したB中学校の教師は障害児（者）とはほとんど関わった経験が無い者が大部分であった。また、A盲学校中学部の教師は10人中9人が特別支援学校での勤務経験が2校目以上であり、障害児（者）について一定の知見と経験を有する状態であった。

(2) 交流及び共同学習の実際

① 生徒会交流

生徒会交流はA盲学校では総合的な学習の時間に位置づけ、中学部生徒全員が参加した。B中学校では生徒会活動として、希望により募った10人の生徒が参加した。年間の生徒会交流計画を表1に示す。

例として第2回の交流について述べる。第2回は第1回と同様の活動内容とし、第1回では教師主導で進めたのを受けて生徒会役員生徒の進行で実施した。全体交流では集団ゲーム「じゃんけんサッカー」を行った。これは両校混合の2チームを作って攻守に分かれ、攻撃側がじゃんけんで勝ち進んで最後に守備側のキャプテンに勝つと得点が入るゲームである。じゃんけんをする際に自分が誰かを伝えるために、まず名乗ることをルールとした。その他に「ぐー、ちょき、ぱー」を声に出して言う必要があるが、事前に指示をしなかったにも関わらず、両校の生徒共に自主的に声に出してじゃんけんしていた。

テーマ別交流は、両校の生徒がペアになり、A盲学校の生徒が考えたテーマについて一緒に活動する取り組みである。個々のテーマの例を表2に示す。

フリートークは、集団での活動ではあるが両校の生徒が2～4人ずつ集まり、相手を替えながら好きな話題で話し合う活動である。交流当日最後の活動であることもあって、両校の生徒共にくつろいだ雰囲気できれいに話していた。

② 授業交流

授業交流ではA盲学校中学部の生徒がB中学校の当該学年の授業に参加した。年間の授業交流計画を表3に示す。

例として3年生の音楽での授業交流について述べる。A盲学校の文化祭での発表曲を、B中学校3年1組の合唱コンクールでの発表曲と同じ「決意」とし、双方の学校の授業で練習を進めて、生徒会交流として3学年集会での合唱コンクールリハーサルでA盲学校の3年生が3年1組に入って一緒に発表した。2回の授業交流はB中学校の教科担任がメインティーチャー、A盲学校の学級担任がサブティーチャーとして行い、事前にA

表1 生徒会交流計画

回数(月)	会場	活動内容
第1回 (6月)	A盲学校	自己紹介、全体交流(「じゃんけんサッカー」)、テーマ別交流、フリートーク
第2回 (7月)	A盲学校	全体交流(「じゃんけんサッカー」)、テーマ別交流、フリートーク
第3回 (10月)	B中学校	3学年集会に参加(合唱コンクールリハーサル) ・A盲学校生徒がB中学校3年1組に入って合唱 ・A盲学校の合唱発表
第4回 (12月)	B中学校	調理活動(ホットケーキ) ・はじめの会、調理実習、会食とフリートーク

表2 テーマ別交流のテーマ(例)

テーマ	活動内容
点字器体験	点字器の説明、名刺作り
歩行体験	白杖の使い方の説明、アイマスク白杖歩行、誘導歩行
パーキンス体験	点字タイプライターの説明、五十音を打つ
盲学校スポーツ体験	サウンドテーブルテニス、音の出るボールのやりとり
作業学習体験	ペットボトルビニールはがし、紙すき、見本合わせ

表3 授業交流計画

学年・学級 (月)	会場	〈教科・領域〉 活動内容
3年生 (10月)	B中学校	〈音楽〉合唱への取り組み 第1回：パート練習、全体練習 第2回：全体練習、パート練習
重複障害学級 (10月)	B中学校	〈生活単元学習〉 「紙すき」紹介、体験交流
2年生 (12月)	B中学校	〈道徳〉 「仲間はずし」
1年生 (12月)	B中学校	〈道徳〉 「公共の場でのマナー」

盲学校生徒は譜読み、暗譜をして交流に臨んだ。A盲学校の生徒は大きな集団であることと初めての学級での活動であることで緊張していたが、大きな集団での合唱の歌声と、2回の交流の間に3年1組の合唱が完成していく様子、そして発表に向けて学級が団結していく雰囲気を感じ取っていた。

③ 連携体制 一計画、実施、評価の実態一

交流に際してまず事前に会場側の学校の交流担当がその回の活動内容を提案した。その後、A盲学校から生徒の実態と配慮事項を提示し、実際の活動場面ごとの具体的な援助の内容を打ち合わせた。毎回の交流では、両校の担当が協同して「学校間交流振り返りシート」を作成する作業を通して、生徒の個人目標と反省に対する教師のみとり、そして活動の事前、事後の検討を行った。この内容を両校の関係教師が共有することで共通の認識で次回からの交流に臨むこととなった。また、毎年4月と8月の年2回、連絡協議会を持ち、連携協力各校の校長、教頭、交流担当、A盲学校文科省指定研究委員により、連携の在り方を協議した。この実際に顔を合わせた話し合いが両校教師の動機を支え、良好な協力関係の形成に貢献した。そしてその際の話し合いに基づいた校内の文科省指定研究委員会での検討により、校内の体制整備も含めた具体的な計画、実施、評価の作業を進めた。

④ 合理的配慮の検討

平成24年2月に示された中央教育審議会初等中等教育分科会特別支援教育の在り方に関する特別委員会における合理的配慮等環境整備検討ワーキンググループ（報告）に示された観点を基に、毎回の交流では合理的配慮の観点を指導計画における展開に示し、それに依拠した援助内容を設定した。例として第2回生徒会交流における展開の抜粋を表4に示す。合理的配慮の観点を掲げることで、具体的な援助内容を検討する際の根拠とされ、A盲学校生徒に対するより妥当性の高い援助が可能となった。

表4 合理的配慮の例（第2回生徒会交流における展開）（抜粋）

学習活動	※：合理的配慮の観点	○：教師の援助
〈導入〉	※（1）-2-3（教育方法：心理面・健康面の配慮）	
1 交流の開始	○事前指導による動線の確認及び進行のリハーサル	
・はじめのことば	※（1）-1-2（教育内容：学習内容の変更・調整）	
・流れの説明	○点字及び拡大教材でのプログラム準備	
〈展開〉	※（1）-2-2（教育方法：学習機会や体験の確保）	
2 全体交流	○事前のゲーム練習	
・キャプテン決め	・じゃんけんの際に名前を名乗る	・動線の確認
3 テーマ別交流	○担当テーマについての説明の練習	
・各教室へ移動		
〈終末〉	※（1）-2-2（教育方法：学習機会や体験の確保）	
4 フリートーク	○会話が難しい生徒は教師が仲介する	
5 交流の終わり	○話し相手の場所までの誘導	
・感想発表	○事前指導による動線の確認及び進行のリハーサル	

⑤ Web会議システムの有用性の検討

学校間交流の事前、事後における両校の生徒間の打ち合わせや教師同士の連絡のためにWeb会議システムを導入し、その有用性を検討した。電話での打ち合わせと異なり、いずれも複数人数同士が参加できることで“会議”としての性質が強まり、効率的な話し合いが可能となった。また映像媒体の利用が制約されるA盲学校生徒にとっても、正式な話し合いとしての意識を高めるという利点が認められた。その他、Web会議システムを活用した生徒自身による援助依頼の取り組みとして、A盲学校の生徒から「会話をするときに「はい」とか「いいえ」とか声を出してください」「話し掛けるときは、名前を名乗ってくれると誰だか分かるので助かります」といった要望を伝える活動を行った。

(3) 考察

「学校間交流振り返りシート」からの抜粋を表5に示す。記述からは、交流活動が決してお仕着せの取り組みではなく、それぞれの参加者にとって自身の認知内においてある程度の深まりを持って向き合う真剣な作業であったことをうかがうことができる。年度の後半になると、生徒会交流と一緒に活動したB中学校の生徒が、後日授業交流に訪れたA盲学校生徒の誘導歩行を自然に行うなど、積極的に相手校の生徒と交流するムードが定着してきた。初めは意図的に設

表5 「学校間交流振り返りシート」記述（抜粋）

記述内容（実践場面）
悩みながら、また相手の生徒にも助けられて、何とかコミュニケーションをとっていた（第2回生徒会交流 教師のみとり：A盲学校生徒）。
点字体験で勝負をしたんですが、5倍ほどの差で負けてしまっですごく悔しい気持ちと、なんでこんなに速いんだ、と思いました（第1回生徒会交流 自己反省：B中学校生徒）。
階段を上る際は、「大丈夫？」と優しく声をかけたり、角を手でさりげなく押さえたり、温かい言葉かけや態度がすばらしいと感じた（第2回生徒会交流 教師のみとり：B中学校生徒）。
盲学校の生徒と接していると自分自身、学ぶことが多い（自由記述（感じたこと）：B中学校教師）。

定された交流活動によって生じた交流動機であるが、経験を経てそれが日常水準にまで汎化し、内発的な動機へと移行する様子が感じられた。これらから、接触を通して交流内容に一定の深化が認められたと考える。

一方、現状では授業時数の確保、採択している教科書の違い、授業進度の違い、指導計画や教具の準備、移動に掛かる費用といった課題があり、個々に対症的な対応をしている実態がある。今後、より良質な交流及び共同学習の定着のためには、予算や人的資源の配当なども含めた制度面の整備が進み、実践が拡大、充実していくことが望まれる。

4 分析1 ー交流及び共同学習のねらい達成の視点からー

(1) 方法

① 被験者

年間を通じて学校間交流に参加したA盲学校中学部生徒10人、B中学校生徒4人、A盲学校中学部教師10人、B中学校教師5人を被験者とし、質問紙調査を実施した。

② 手続き

学習指導要領解説における交流及び共同学習の記述からa経験の広がり、b障害のある／ない子どもたちの理解、c豊かな人間性、d教科等のねらい、e助け合い・支え合いの5つの観点を設定し、これらを交流におけるねらいの内容項目と位置づけた。それぞれの観点到に基づいた評価をするための質問項目を広島大学附属東雲中学校で実施された取り組み（文部科学省、2008）を参考に筆者が作成し、回答を求めた。その中からB中学校生徒用の質問項目を表6に示す。

回答は「そう思う」「少しそう思う」「あまり思わない」「そう思わない」の4件法とし、それぞれに3点、2点、1点、0点を与えて、その合計を当該被験者の得点とした。調査時期は年度の学校間交流の開始前である5月と、最終回終了後の12月の2回とした。

(2) 結果

被験者群(4)×交流時期(2)により交流及び共同学習のねらい達成の状況を示したのが表7である。分散分析を行った結果、交流時期の主効果のみが有意であった($F(1, 25) = 7.27, p < .05$)。交流前後の平均を比べると、交流後の方が大きく、どの被験者群も交流及び共同学習のねらい達成の視点から意識形成が促進された結果であった。

(3) 考察

調査前の予想では、特にA盲学校教師に関しては、同様の活動経験が豊富であることから交流前後での変化は認められないことが想定された。しかし被験者群間に差は認められず、一定以上の経験を有する教師を含め、参加者全員に対して学校間交流がそのねらい達成の視点から意識形成に好ましい影響を及ぼすという結果であった。学校間交流が経験を広め、社会性を養い、豊かな人間性を育てることに貢献する可能性が検証されたと考える。

表6 各観点の質問項目（B中学校生徒用）（○は反転項目）

a：経験の広がり
盲学校の人たちと友だちになりたい
○私は盲学校の人たちと一緒にいると緊張する
○私は盲学校の人たちと関わるのは嫌だ
盲学校の人たちと一緒に活動したい
私は盲学校の人たちと一緒にでも自然に活動できる
b：障害のある／ない子どもたちの理解
盲学校の人たちは、私とくらべて大きな違いはない
○盲学校の人たちは、意地っ張りで人の意見は聞かない
盲学校の人たちは、私に優しくしてくれる
盲学校の人たちにも、一人ひとりの良さがある
○盲学校の人たちは、何でもできる
c：豊かな人間性
他の人のためになることをしたい
障害のある人は、それを克服するために努力している
困っている人がいたら、手伝ってあげたい
d：教科等のねらい
盲学校の人たちと一緒に活動すると、勉強がよくわかる
e：助け合い・支え合い
○盲学校の人たちは、自分たちだけで勉強するのがよい
私は盲学校の人たちと一緒に勉強することができる
盲学校の人たちがいないと、私は困る
○自分の事は全部自分でできなければならない

表7 「交流及び共同学習」のねらい達成の状況

	A盲学校生徒		B中学校生徒		A盲学校教師		B中学校教師	
	5月	12月	5月	12月	5月	12月	5月	12月
N	10	10	4	4	10	10	5	5
Mean	38.60	41.80	39.50	42.75	37.50	39.30	38.80	41.80
S.D.	5.68	3.28	6.80	4.76	5.66	4.29	4.49	4.49

5 分析2 「障害のある人／ない人との関わり指向」と「援助のやりもらい意識」の視点から

(1) 方法

① 被験者

「障害のある人／ない人との関わり指向」の視点からの評価では、年間を通じて学校間交流に参加したA盲学校中学部普通学級生徒4人、B中学校生徒4人、A盲学校中学部教師10人、B中学校教師5人を調査における被験者とした。また「援助のやりもらい意識」の視点からの評価では、A盲学校中学部普通学級生徒4人、B中学校生徒4人を被験者とした。

② 手続き

A盲学校とB中学校それぞれの生徒群には「あなたは障害のある人／ない人とどのように関わって行きたいですか」という質問に、また双方の教師群には「先生は障害のある人／ない人との関わりについてどのように考えますか」という質問に対して自由記述による回答を求めた。評価は筆者を含むいずれも教師経験15年以上の教諭3人で行った。記述された内容に対して「障害のある人／ない人との関わり指向」では積極的な関わり指向なら1、消極的な関わり指向なら5の5件法で評価し、また「援助のやりもらい意識」では援助を与える意識なら1、援助を享受する意識なら5の5件法で評価し、いずれも3人の評価者の合計点をその記述の評価点とした。調査時期は年度の学校間交流の開始前である5月と、交流半ばである9月、そして最終回終了後の12月の3回とした。

(2) 結果

表8 「障害のある人／ない人との関わり指向」の状況

	A盲学校生徒			B中学校生徒			A盲学校教師			B中学校教師		
	5月	9月	12月	5月	9月	12月	5月	9月	12月	5月	9月	12月
N	4	4	4	4	4	4	10	10	10	5	5	5
Mean	5.00	5.50	5.25	8.25	9.00	7.25	6.40	6.70	6.90	9.60	9.80	9.80
S.D.	0.71	1.12	0.83	2.86	1.87	1.79	1.69	1.55	1.45	1.36	1.33	1.33

まず、被験者群(4)×交流時期(3)により「障害のある人／ない人との関わり指向」の状況を示したのが表8である。分散分析を行った結果、交互作用が有意であった($F(6, 38)=2.69, p<.05$)。Holm法を用いた多重比較の結果、有意であった項目を表9に示す。これにより「障害のある人／ない人との関わり指向」の被験者群では多くの組み合わせにおいてA盲学の方がB中学校よりも積極的な関わりを指向するという結果が得られた。また、交流時期ではB中学校生徒において期間の後半に積極的な関わり指向が強まったという結果であった。

表9 「障害のある人／ない人との関わり指向」—比較結果—

5月	9月	12月
A盲学校生徒<B中学校生徒		
A盲学校生徒<B中学校教師	A盲学校生徒<B中学校教師	A盲学校生徒<B中学校教師
A盲学校教師<B中学校教師	A盲学校教師<B中学校教師	A盲学校教師<B中学校教師
(MSe=3.8079, $p<.05$)	(MSe=2.7316, $p<.05$)	(MSe=2.3789, $p<.05$)
B中学校生徒		
9月>12月 (MSe=0.4018, $p<.05$)		

次に、被験者群(2)×交

流時期(3)により「援助のやりもらい意識」の状況を示したのが表10である。分散分析を行った結果、被験者群の主効果のみが有意であった($F(1, 12)=20.31, p<.01$)。このことによりA盲学校生徒の方が援助を享受する意識が強く、B中学校生徒の方が援助を与える意識が強いという結果が得られた。

表10 「援助のやりもらい意識」の状況

	A盲学校生徒			B中学校生徒		
	5月	9月	12月	5月	9月	12月
N	4	4	4	4	4	4
Mean	11.25	11.25	10.75	6.75	7.50	8.00
S.D.	2.28	1.48	1.48	1.09	0.87	1.00

(3) 考察

まず「障害のある人／ない人との関わり指向」の視点からの意識形成についての分析では、多くの被験者群の組み合わせにおいてA盲学の被験者群の方がB中学校よりも積極的な関わりを指向していることを示す結果であった。自由記述では、A盲学校の生徒については「対等に、自然に関わりたいたい」としながらも「何かあったときは助けてもらえる関

係でありたい」といった内容が見られ、発達段階相応の葛藤が感じられた。これに対してB中学校生徒の記述では「一人の人として優しく接して自分を高めたい」といった個人内の文脈においてより高次の価値を見据えたものなどもあり、徳田（1995）の障害理解の発達段階における態度形成段階から受容的行動の段階に相当する障害理解を示す内容も見られた。またA盲学校教師では「障害の有無に関わらず、いろいろな人と関わることは若い世代には大切」「互いに不完全な存在であることを考える契機として欲しい」「両者の交流には意図的な場の設定が必要」といった豊村・笹尾（2009）の言う直接的で構造化された、幼少期からの接触の重要性を指摘する記述が多かった。これに対してB中学校教師ではほぼ全てが「普通に関わりたい」「必要な時には手助けをする」といった消極的な関わり指向の記述であり、川間（1996）の指摘における障害をもつ人々との接触経験の乏しさをうかがわせる内容であった。

次に「援助のやりもらい意識」の視点からの意識形成についての分析では、A盲学校生徒の方が援助を享受する意識が強く、B中学校生徒の方が援助を与える意識が強いという結果が得られた。両者の自由記述を見ると、A盲学校生徒が「対等に関わりたい」としつつも援助を享受する必要性を十分に認識しているのに対して、B中学校生徒は「過剰な援助は相手を傷つける」ことであり「見守ることも大切である」けれども、「困った時はやさしく手をさしのべることにする」といった内容であり、一貫して両者の援助のやりもらい意識が対極の状態にあることが理解される。

以上を総括して考察すると、視覚障害児にとって援助依頼は必要なスキルであり、これまでの経験を通じた学習に加えて、盲学校の教育課程でもその力を伸ばすことを自立活動における主要なねらいに位置づけて指導している背景もあり、A盲学校の生徒は定型発達児に対する積極的な関わりを指向し、援助を享受する意識が強いことが推察される。一方、B中学校の生徒については、障害者との関わり必要性は視覚障害児に比べて自ずと低いものの、小学校以来の障害児との交流の経験から川間（1996）の言う「障害者」役割期待が強化されて来たことの効果が考えられ、これらが彼らの消極的な関わりを指向し、援助を与える意識が強いという結果につながったことが推察される。

つまり、交流場面において双方の生徒に認められた援助の“やりもらい”の関係性や意識は、それぞれの文脈における価値に基づいたものであり、これが必ずしも相手に対する肯定／否定の感情を伴って障害児と定型発達児の対等な関わり障壁となる訳ではないと考えられる。「障害者」役割期待についても、川間（1996）の仮説によれば、知識や接触経験により3つの段階を経て、やがて障害について考慮するものの一個人として時と場合に応じた役割を期待するようになるものであり、現段階はその過程であることが期待される。また、B中学校生徒において交流期間の後半に積極的な関わり指向が強まったことは、接触経験の多い人は、接触を望むとする川間（1996）の指摘を追認する結果であり、これらを考え合わせて交流が多様性を尊重する心を育むことに貢献する可能性が検証されたと考える。

本実践では交流が生徒たちの好ましい意識形成を促進する可能性が示唆された。より良い共生社会の形成に向けて子どもたちの人間性を育て、心を育むための活動の在り方の検討を継続することを自身の課題としたい。

〈引用・参考文献〉

- 川間健之介「障害をもつ人に対する態度 ―研究の現状と課題―」『特殊教育学研究』No.34(2), 1996年, 59～68pp
 久保山茂樹「交流及び共同学習の現状と課題 ―平成17年度 交流及び共同学習に関する調査研究の結果から―」『特別支援教育』No.25, 2007年, 10～15pp
 徳田克己「障害理解の心理」『わかりやすい教育心理学』文化書房博文社, 1995年, 203～211pp
 豊村和真・笹尾絵梨「障害者に対する態度に関する横断的研究(2) ―受容的態度と関連する知識項目に関する検討―」『北星論集』No.46, 2009年, 1～13pp
 新潟県教育委員会・新潟県立新潟盲学校「盲学校と小・中学校との交流及び共同学習の推進 ―地域で絆を深め合うことを目指した特別支援学校と居住地校、近隣校との交流及び共同学習の在り方を考える―」, 2014年
 文部科学省「共生社会を目指した障害者理解の推進（特別支援教育研究協力校）（中間報告書）」, 2008年
 山内隆久「協同事態における対人的態度の研究 ―晴眼者と盲人の協同事態による検討―」『心理学研究』No.53(4), 1982年, 240～244pp